

I. A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ²

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.182>

² Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44.

Resumo:

O autor apresenta algumas considerações sobre as origens da Didática das Ciências Sociais, destacando as relações que identifica entre os problemas da prática de ensinar e a criação e institucionalização da DCS como área de conhecimento universitário. Apresentam-se algumas das mudanças que se registaram na conceptualização da DCS, assim como as finalidades do seu currículo na formação de professores.

1. Porquê uma Didática das Ciências Sociais? Qual é o seu objeto de estudo?

Desde as origens da escola pública, uma das principais preocupações dos professores consiste em saber como ensinar os conteúdos nos diferentes níveis de ensino. Ainda hoje é frequente ouvir os estudantes que se encontram em formação inicial e os professores em serviço perguntar: “é isto, como se ensina?”. Durante muito tempo, a Didática Geral tentou dar resposta a esta questão, a partir da construção de modelos gerais direcionados para os problemas do ensino de todo o tipo de conteúdos. A formação de áreas de conhecimento dirigida a problemas do ensino de conteúdos concretos é muito mais recente. Como todos sabemos, o aparecimento das Didáticas Específicas³ dedicadas à análise e à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdos concretos, e à formação de professores, pode situar-se entre a década de 1960 e de 1970, não obstante a existência de antecedentes importantes, tanto no mundo anglo-saxónico como em Espanha, e em países que lhes são próximos. A institucionalização deste campo de conhecimento, e o seu reconhecimento como área do saber universitário ocorreu em Espanha na década de oitenta. Esta institucionalização tem tido, na minha opinião, grande importância na construção de uma Didática das Ciências Sociais e na sua consolidação como um dos pilares da formação de professores.

Por que razão as Didáticas Específicas, entre elas a Didática das Ciências Sociais, surgem tão tardiamente no panorama educativo? Porque até à massificação e progressiva democratização do sistema educativo, os problemas de ensino e aprendizagem dos conteúdos não eram evidentes nem se manifestavam de forma tão crua como acontece a partir deste momento. Com a massificação, e a extensão da duração do ensino obrigatório, começou a falar-se de “insucesso escolar”, isto é, a existência de alunos e alunas que não conseguem aprender nas escolas o que foi considerado como a cultura “básica” de toda a população escolar. A preocupação em torno deste insucesso deu origem a uma abundante literatura e investigação de todo o género, tanto de tipo sociológico sobre as condicionantes sociais e a influência do meio nas aprendizagens, como de tipo psicológico sobre os problemas e os obstáculos da aprendizagem e as estratégias mais adequadas para superá-los. Além disto, gerou um trabalho de base a partir do qual muitos professores refletiram e questionaram as suas próprias práticas de ensino, procurando alternativas para enfrentar as dificuldades dos seus alunos.

Esta preocupação em evitar o fracasso escolar é uma das razões que explica o aparecimento das Didáticas Específicas no nosso país e nos países que nos estão próximos (veja-se, por exemplo, Develay,

³ Neste texto uniformizamos o uso de maiúsculas quando o autor se refere a “Didáticas Específicas”. *Nota dos tradutores.*

1997 ou Porlán, 1998). Em Espanha, a Lei Geral de Educação provocou um relevante impulso em importantes grupos de professores do ensino básico, secundário e superior, que começaram a pensar sobre a sua prática de ensino e a procurar alternativas a práticas consideradas como autoritárias e, em geral, pouco eficazes para a maioria da população escolar, em especial para os dois cursos de ensino médio (BUP⁴ e FP⁵).

Assim, apesar da preocupação pelo ensino de conteúdos escolares remontar às origens do ensino público, só se converte num problema quando ocorreu a sua massificação. E foi para tentar investigar as causas deste problema e encontrar respostas, que surgiram as Didáticas Específicas, constituindo-se como novas vertentes no campo educativo e na formação de professores. Contudo, as Didáticas Específicas não surgem, nem da formação institucional por onde passam os professores, nem da investigação pedagógica e didática que existe no ensino superior. Surgem, sim, da reflexão e análise desenvolvida pelos professores sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, surgem dos problemas da prática. Sem a prévia preocupação pela reflexão e pela análise do que ocorre na sala de aula, quando se ensinam e aprendem conteúdos, as Didáticas não teriam aparecido. Provavelmente, tão pouco teriam aparecido sem a massificação do sistema educativo e o confronto com o “insucesso escolar”. O surgimento de um campo de conhecimentos teórico-práticos, cuja institucionalização se plasmou com a afirmação das Didáticas Específicas na formação de professores e nas instituições de ensino superior, é, pois, uma consequência de um vasto processo cujo protagonismo deve ser atribuído, em primeiro lugar, aos professores de educação básica e secundária que iniciaram a renovação das suas práticas criando novos conhecimentos, partindo da sua reflexão na prática e sobre a prática.

Tal como já tivemos ocasião de apresentar em outras ocasiões (Pagès, 1993 e 1994), a Didática das Ciências Sociais como área de conhecimento, e a Didática das disciplinas que a formam – Didática da Geografia, da História e da História da Arte, entre outras disciplinas sociais e humanas –, alimenta-se dos conhecimentos que emergem da prática de ensinar conteúdos sociais. Ocupa-se do estudo das relações entre o professor, o aluno e o saber escolar, no contexto de uma sala de aula, de uma escola e num determinado momento histórico, e investiga as suas origens e tradições. Pretende construir conhecimentos teórico-práticos que permitam analisar e compreender o que ocorre quando se ensina e aprende Ciências Sociais, em contextos concretos, e pensar alternativas para o seu ensino. São conhecimentos que emergem da prática e dirigem-se para a prática. Mas, constituem um corpo de conhecimento distinto daqueles que constituem o próprio ensino das Ciências Sociais. São conhecimentos construídos, na prática e da prática, pelos seus protagonistas (os docentes, os estudantes e os saberes) e direcionados para os professores, em formação ou já em serviço, para compreender o que se faz ou o que se deixa por fazer, que racionalidade preside à sua prática, para poder preparar a sua intervenção e tomar decisões na prática, assim como para poder analisar o que ocorreu, ou não, no que respeita à aprendizagem dos alunos, e procurar alternativas

⁴ Bacharelato Unificado Polivalente correspondia ao ensino secundário (dos 14 aos 16 anos de idade: 9.º, 10.º e 11.º do atual Secundário em Portugal), definido pela Lei Geral de Educação de 1970. *Nota dos tradutores.*

⁵ Formação Profissional. *Nota dos tradutores.*

para poder melhorá-la. O conhecimento que emana de todas e de cada uma destas ações constitui a razão de ser da Didática das Ciências Sociais, e a base do seu currículo na formação de professores e o seu desenvolvimento configuram uma nova prática que é, também, objeto de reflexão e investigação: a prática de ensinar o ofício de ensinar Ciências Sociais.

2. A Didática das Ciências Sociais e a formação de professores

Ensinar o ofício de ensinar Ciências Sociais é a principal finalidade da Didática das Ciências Sociais na formação de professores. Como é sabido, este ensino produz-se num determinado contexto institucional e requer a colaboração de outros ensinamentos. Hoje, considera-se que, na investigação sobre o conhecimento dos professores, as Didáticas Específicas, entre elas a Didática das Ciências Sociais, constituem um dos saberes básicos da competência profissional dos professores, juntamente com o conhecimento das matérias a ensinar e os conhecimentos psicopedagógicos e sociológicos mais gerais. As relações entre estes conhecimentos na formação de professores e, mais particularmente, entre os grupos de docentes que se dedicam ao seu ensino, não foram nem são, lamentavelmente, tão fluentes como seria desejável, pois poderiam contribuir para inovar esse ensino e colocar os professores perante os novos desafios das sociedades da comunicação e da informação. E isto é porque ainda há quem duvide do lugar que a Didática das Ciências Sociais deve ocupar na formação de professores: um lugar central, que se coloca entre o conhecimento das matérias a ensinar e os conhecimentos psicopedagógicos e sociológicos mais gerais.

Como afirma Moniot (1993, p. 5), relativamente à Didática da História, “a didática de uma disciplina não é algo que venha depois dela, para além de ela ou ao seu lado, para lhe dar uma espécie de suplemento pedagógico útil (...). Ocupa-se em refletir sobre o ensino. Trata-se de conhecer as operações que ocorrem quando se aprende uma disciplina e, ao serviço desta aprendizagem, procura a melhor maneira de resolver os problemas que surgem quando se ensina: em última análise, trata-se de exercer o ofício de ensinar, com conhecimento de causa”. A Didática das Ciências Sociais, portanto, projeta os conhecimentos que se obtêm a partir da análise da prática para ensinar o ofício de ensinar.

Todavia, qual tem sido o lugar que a Didática das Ciências Sociais tem ocupado, até muito recentemente, na formação de professores? É conhecido que a formação de professores do ensino primário, em Didática das Ciências Sociais, ou das suas disciplinas, esteve submetida, quer aos saberes disciplinares, quer aos psicopedagógicos, enquanto na formação para o ensino secundário era praticamente inexistente. Em ambos os casos, pode-se afirmar que era uma formação incompleta e deficiente.

Para Delgado (1999), numa brilhante investigação sobre a história da formação de professores em Espanha no século XX, os planos de estudos do Magistério de 1967 e 1971 não deram uma resposta satisfatória à formação profissional dos professores do ensino básico para aprender a ensinar Ciências Sociais. No plano de estudo de 1967, pretendeu-se orientar a formação de professores para os aspetos metodológicos e didáticos, e a História e a Geografia passaram a denominar-se Didática de... “mas não foi

essa a orientação que se deu ao seu ensino; apesar de certos temas que pretendiam responder à mudança da tendência – mais profissional – de transmissão dos conteúdos, o ensino da História pouco se orientou para a formação didática, seguindo uma linha culturalista de conhecimento dos conteúdos, em parte devido a fragilidades nos planos de estudos e, em parte, pela débil formação didática dos professores das Escolas Normais” (p. 363).

No Plano de 1971, derivado da Lei Geral da Educação, em vigor até aos inícios dos anos noventa, continuaram por resolver os problemas da formação didática dos professores primários. Por várias razões. Em primeiro lugar, porque o currículo estava pensado para ensinar na Segunda Etapa de EGB⁶ e não na primeira. Em segundo lugar, porque a Didática estava subordinada às restantes disciplinas profissionais. Segundo Delgado (p. 395), na especialidade das Ciências Humanas, “A maior percentagem das horas é ocupada pelo setor das disciplinas pedagógicas que cobre 38% do horário (...). Entre elas, em primeiro lugar aparece a Pedagogia geral e a Psicossociologia da educação e em último, a grande distância, a Didática da Geografia e da História, com uma hora semanal. Quer dizer, aumentou-se a carga horária em relação aos conceitos educativos gerais e reduziu-se a sua aplicação às matérias específicas que constituem posteriormente a base de trabalho dos professores”.

Por seu lado, a situação da formação de professores do secundário para ensinar Ciências Sociais era muito pior. Com a Lei Geral de Educação criou-se a CAP – Curso de Aptidão Pedagógica – para aplicar um verniz profissionalizante aos licenciados que desejam aceder à função pública através de concurso. Nem a Didática das Ciências Sociais, nem as restantes disciplinas em que se divide, conseguiram formar nestes professores uma competência didática que os preparasse para lidar com a complexidade do ensino dos saberes sociais (Esteve, 1997; Garcia & Pagès, 1999).

Todavia, apesar disto, foi entre estes professores que surgiu a preocupação inicial em relação aos problemas do ensino e da aprendizagem das disciplinas sociais e, por consequência, a Didática das Ciências Sociais. Desde os finais dos anos de 1960 e durante os anos de 1970, o setor mais ativo destes professores, agrupados em Movimentos de Renovação Pedagógica e em alguns Institutos de Ciências da Educação, no caso da secundária, começou a questionar as suas práticas e a elaborar alternativas para um ensino das Ciências Sociais, da Geografia e da História diferente. Posteriormente, alguns deles tiveram um papel muito ativo, desde a Administração ou desde o ensino, na Reforma curricular impulsionada pela LOGSE⁷, enquanto outros – talvez em menor número – acederam ao ensino universitário e lutaram para conseguir o reconhecimento da Didática das Ciências Sociais como área de conhecimento universitário e para dignificar esta formação nos planos de estudos da formação de professores do ensino básico e secundário.

⁶ EGB – Educação Geral Básica, em Espanha: correspondia ao 6.º, 7.º e 8.º anos. *Nota dos tradutores.*

⁷ LOGSE – Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo, publicada em 3 de outubro de 1990. Substituiu a Lei Geral de Educação. *Nota dos tradutores*

A situação atual, com os novos planos de estudos da formação de professores e com o novo curso de pós-graduação de formação de professores de secundário, é institucionalmente melhor que no passado, mas talvez ainda não esteja em consonância com os importantes contributos teórico-práticos que surgiram nos últimos anos.

3. Algumas mudanças relevantes na conceptualização da Didática das Ciências Sociais na formação de professores

Efetivamente, a conceptualização da Didática das Ciências Sociais, e o seu corpo de conhecimentos teórico-práticos, que surgiu nos últimos anos está radicalmente diferente do que se defendia nos anos setenta. A constatação desta mudança pode comprovar-se perfeitamente comparando textos didáticos dos anos sessenta e setenta com os textos mais recentes. Por exemplo, o texto de Sánchez Adell (1977, primeira edição 1969) sobre Didática da História e o texto de Souto (1998) sobre Didática da Geografia.

A conceção de Didática de História, que emana do texto de Sánchez Adell, consiste, fundamentalmente, numa relação dos recursos ou das fontes utilizáveis no seu ensino, com uns capítulos introdutórios dedicados à historiografia. A relação dos seus dezanove capítulos é suficientemente ilustrativa de uma determinada conceção didática, talvez a maioritária, naqueles anos: a história, ciência do passado (I e II); a investigação científica em história; as ciências auxiliares da história; o tempo e a história; o espaço geográfico e a história; o ensino da história na educação básica; métodos para o ensino da história; recursos didáticos do ensino da história; os manuais no ensino da história; as biografias no ensino da história; os meios audiovisuais; o contacto com as fontes escritas e com as publicações; o comentário de textos históricos; a história e os monumentos, a arte e a história; a história através dos nomes; a história na paisagem e a história local.

Como se pode comprovar, o protagonismo desta conceção de didática é assumido pela história e os recursos gerados pela própria história para construir o conhecimento do passado. Sem a pretensão de querer desmerecer a importância que tem para os professores o conhecimento e a utilização das fontes históricas no ensino, parece evidente que, além disso, é necessário que saiba como selecionar e sequenciar os conteúdos que através destas fontes podem ensinar-se, que problemas podem gerar a sua aprendizagem e como se podem superar. Textos com conceções semelhantes eram utilizados, regra geral, nas Escolas Normais para a formação de professores e de professoras (veja-se, por exemplo, Aldana, 1982). Regra geral, os seus autores eram professores de história que, com estes textos, incorporavam no seu ensino, e na formação de professores, alguns conhecimentos metodológicos centrados em como ensinar.

Junto a estes textos havia outros, de uso menos frequente, com uma conceção didática diferente. Sem deixarem de ser livros em que a didática se concebia fundamentalmente como uma metodologia, incluíam reflexões sobre o valor do ensino das ciências sociais, sobre os conteúdos e sobre alguns problemas de aprendizagem. Talvez uma das obras mais paradigmáticas seja a de Leif e Rustin (1957, na sua versão

francesa, 1961 na sua versão castelhana). As duas partes desta obra estavam dedicadas, respetivamente, à História e à Geografia. Ambas se dividiam em dois capítulos, o primeiro de natureza teórica e o segundo, metodológica. No caso da História, os epígrafos do primeiro capítulo – *Um ensino difícil* – eram: *O que é a história?*, *Para que serve a história?*, *A história é acessível às crianças? E, A história deve ser ensinada na escola primária?*. No caso da Geografia – *O significado deste ensino* – reduziam-se a dois e não se colocavam como perguntas: *O objeto da geografia* e *A criança e a geografia*. O segundo capítulo tem, nas duas secções, o mesmo título: *Como ensinar história e Como ensinar geografia*.

A obra de Souto (1998), pelo seu lado, permite ilustrar a evolução produzida na Didática nos últimos anos. Diferente do que aconteceu em obras anteriores, Souto começa o seu trabalho definindo o que se entende por Didática da Geografia. Na sua definição inicial aparecem os conteúdos fundamentais que desenvolve ao longo de quatro partes e dos quinze capítulos em que divide o seu trabalho:

Isto significa definir a didática da geografia como um conjunto de saberes que não se ocupam apenas dos conceitos próprios desta área. Também devemos considerar o contexto social e a comunicação com os alunos. Ensinar bem uma pessoa pressupõe dominar o conteúdo que se vai desenvolver na aula, organizar bem o discurso conceptual e uma proposta adequada de tarefas. Se tudo isto é necessário, não é suficiente. Faz falta conhecer, além disso, como aprendem os nossos alunos, que obstáculos impedem a sua aprendizagem, que barreiras existem entre o nosso desejo de ensinar e os seus interesses em relação às propostas de aprendizagem (p. 12).

Souto dedica a primeira parte da sua obra à *Geografia ensinada nas escolas e institutos*. Nela analisa os planos institucionais no período compreendido entre 1960 e 1990 e a prática do seu ensino. A segunda, estabelece *Os elementos de uma didática da geografia para o século XXI*, elementos que desenvolve em cinco capítulos (*Finalidades e objetivos numa programação de geografia*, *Os conteúdos didáticos e a praxis da geografia como corpo de conhecimentos*, *Metodologia e estratégias de aprendizagem*, *Metodologia e procedimentos para ensinar* e *A avaliação em geografia*). Na terceira parte, destinada à *Sequência de aprendizagem geográfica nas diferentes idades escolares*, apresenta, em primeiro lugar, critérios e orientações para a sequência dos conteúdos que, posteriormente, exemplifica em 3-8 anos, 8-11, 12-16 e 16-18. A quarta parte dedica-se a *Investigar para inovar em didática da geografia. Os desafios do futuro século XXI*. Nela analisa a investigação e a inovação existente na didática da geografia em países próximos, as propostas de inovação e os projetos curriculares existentes em Espanha, e, finalmente, realiza algumas propostas para investigar e inovar a partir das práticas de sala de aula.

As quatro questões deste trabalho constituem um bloco muito sólido e bem entrelaçado nas preocupações que hoje ocupam a Didática. A intencionalidade da Didática, quanto à definição dos conhecimentos destinados aos professores, está bem desenhada nas seguintes palavras do autor:

As rotinas que sobrevivem de épocas anteriores são um grande obstáculo, pois existe desconhecimento e desconfiança sobre os currículos oficiais, continuando a esperar-se que um bom livro resolva a sequência e a metodologia dos conteúdos. Pensamos que é necessário redefinir a figura profissional do docente.

Um profissional que seja capaz de interpretar as normas legais a partir dos fundamentos da disciplina que vai lecionar. Um professor que saiba entender os obstáculos que se levantam entre a mente e os interesses dos alunos e as suas propostas de aprendizagem. Um docente que seja capaz de entender as chaves do mundo em que vivemos para que possa analisar criticamente a informação e lecionar aos seus alunos um conjunto de conteúdos didáticos que sejam úteis para integrar-se na sociedade (Souto, 1998, pp. 78-79).

A obra de Souto pode ser considerada, sem dúvida, como um exemplo do que constitui o ensino da Didática das Ciências Sociais na formação inicial e contínua de professores. Souto incorpora no seu trabalho o contributo de diferentes campos de conhecimento para construir um modelo de análise da prática e da intervenção destinado aos professores.

A conceção de Didática de Souto não é, evidentemente, a única que existe. Coexistem hoje no nosso país [Espanha] distintas conceções de didática das ciências sociais e distintas linhas de pensamento que, embora partilhando os mesmos “objetos”, desenvolvem-nos a partir de diferentes conceções teóricas e epistemológicas. Esta diversidade não é, do nosso ponto de vista, um obstáculo para o crescimento didático. Pelo contrário, como qualquer outra diversidade supõe um enriquecimento. Talvez o obstáculo apareça quando, sob a denominação de Didática das Ciências Sociais, aparecem produtos cujo conteúdo didático não vai para além da sua designação, ou produtos que se apresentam como os únicos detentores da verdade. Ou quando se inventam novos domínios do conhecimento didático distantes do conhecimento escolar e que, na minha conceção, não são outra coisa senão obras ou trabalhos de divulgação do conhecimento científico.

4. O currículo de Didática das Ciências Sociais na formação de professores: para que ensinamos Didática das Ciências Sociais?

No âmbito das Didáticas Específicas, praticamente ninguém duvida hoje da idiosincrasia do conhecimento didático nem da sua natureza integradora de outros saberes que fazem parte do conhecimento profissional dos professores. Nas palavras de Porlán e Rivero (1998, pp. 81-82), num trabalho dedicado à Didática das Ciências,

O conhecimento próprio das Didáticas Específicas é o que Bromme (1988) denomina um conhecimento misto, no sentido em que os conhecimentos psicopedagógicos se integram com os que se relacionam com a matéria que se ensina. Esta união de conhecimentos não supõe, do nosso ponto de vista, e utilizando uma analogia, uma mistura física entre eles, mas uma reação química que permite a aparição de um corpo de conhecimentos diferenciado. As Didáticas específicas utilizam e reinterpretam os conhecimentos científicos e psicopedagógicos para explicar os processos de ensino e aprendizagem de uma matéria escolar determinada e para propor orientações concretas de desenho e desenvolvimento curricular (Porlán & Rivero, 1998, p. 84).

Por esta razão, estes autores consideram que as Didáticas Específicas, aliadas aos saberes metadisciplinares “constituem um primeiro nível de integração epistemológica e de transformação de significados que facilitam a formulação dos conteúdos do conhecimento prático profissional” (Porlán & Rivero, 1998, p. 84).

Os conteúdos deste conhecimento devem constituir a coluna vertebral do currículo da Didática das Ciências Sociais na formação de professores. De um currículo cuja finalidade deve ser preparar os professores para que sejam capazes de exercer a sua profissão – ensinar Ciências Sociais – dispondo dos conhecimentos que os convertam num profissional reflexivo, capazes de tomar decisões no complexo mundo da prática. Num trabalho recente, Rozada (1999, p. 55) assinala que

O importante na formação de um professor é o que aprende para ser responsável por essa reconstrução do saber, porque nela estão implicados todos os fatores que intervêm no ensino. Para ensinar não só é necessário saber, mas também saber como se sabe e porque se sabe deste modo, assim como revelar também a funcionalidade que o professor já deu àqueles saberes e que poderá dar para a formação de indivíduos críticos; é necessário também colocar-se no lugar dos alunos e tentar compreender o seu mundo com o fim de procurar o seu significado e sentido para o conhecimento escolar; e é necessário adquirir a capacidade de “construir” e “desconstruir” esse conhecimento junto dos alunos e em diálogo com eles.

As palavras de Rozada, extraídas de um texto muito sugestivo e provocador, sintetizam aquilo que alguns de nós pretendem fazer para formar os professores em Didática das Ciências Sociais. E ainda quando Rozada não acredita na institucionalização da Didática das Ciências Sociais, ou na sua “pretensão em constituir-se como uma disciplina académica” (p. 48), nem “na existência de uma comunidade de especialistas que se ocupem de produzi-la para que os professores a apliquem” (p. 49), a sua própria obra é uma evidência, demasiado importante (veja-se, por exemplo, Rozada, 1977), desta existência e da necessidade de que algumas pessoas se ocupem de formar professores para que sejam capazes de atuar em consonância com os princípios das palavras anteriores.

Assim se reconheceu a raiz da Lei de Reforma Universitária, com o novo mapa de áreas de conhecimento, em que figuram pela primeira vez na história da universidade espanhola, as Didáticas Específicas com essas áreas de conhecimento. O reconhecimento da existência de um campo de saber cuja finalidade era, por um lado, a análise das práticas de ensino de conteúdos concretos, no nosso caso os que derivam das disciplinas sociais, e, por outro lado, a formação dos professores para ensinar estes conteúdos. Igualmente, reconheceu-se a existência de um grupo de profissionais que se têm dedicado a esta tarefa.

À margem de alguns problemas derivados da articulação do organigrama organizativo universitário, problemas ainda não resolvidos considerando tratar-se de uma área recente, das políticas universitárias e dos interesses corporativos dos departamentos, o certo é que a institucionalização da Didática das Ciências Sociais pressupõe o reconhecimento de um campo de problemas e a legitimação do trabalho realizado na prática pelo setor mais dinâmico dos professores, desde há muitos anos antes da institucionalização.

Após o reconhecimento da Didática das Ciências Sociais como área de conhecimento universitária, os professores do ensino superior que se dedicam a esta área de formação assumiram o desafio de dar coerência à sua ação, procurando alternativas programáticas que orientaram e direcionaram a sua prática. Este tem sido, e ainda é, o sentido que tem o trabalho da Associação Universitária de Professores de Didática das Ciências Sociais⁸ nos seus Simpósios (em abril de 2000 se celebrará o XI, na Universidade de Huelva, dedicado a “Modelos, conteúdos e experiências na formação de professores de Ciências Sociais”). Certamente que não foi possível chegar a um discurso unitário, nem a práticas homogêneas. Mas também não era isso que se pretendia. Todavia, colocou-se em debate todos e cada um dos temas essenciais da formação dos professores em Didática das Ciências Sociais dos professores e avançou-se na constituição de um campo de problemáticas, que têm permitido fixar os conteúdos dos diferentes programas de formação e dar resposta aos problemas das práticas de ensino.

Nas Atas dos diferentes Simpósios abundam os exemplos que ilustram como se aborda hoje a Didática das Ciências Sociais na formação de professores. Todavia, há problemas que se mantêm. A institucionalização da Didática das Ciências Sociais na formação de professores não significa que a sua integração nos planos de estudos da formação de professores do ensino básico esteja resolvida. A atual hegemonia das disciplinas psicopedagógicas e a pouca relação entre as Didáticas Específicas e entre estas e a prática, na formação de educadores e professores dificultam, em nossa opinião, a possibilidade de abordagens mais inovadoras na sua capacitação didática e profissional. A pouca consideração da formação profissional dos futuros professores do ensino secundário, manifestada pelos organismos oficiais e da universidade, relega, como é sabido, a capacitação didática para a CAP⁹ ou para a futura pós-graduação profissionalizante, e evita uma abordagem mais genuína e inovadora, sobre a formação profissional que deveriam receber os futuros professores do ensino secundário.

Em suma, enquanto domínio de conhecimento, a Didáticas das Ciências Sociais cresceu e consolidou-se, tanto no mundo universitário como entre os professores do ensino básico e secundário. Na Universidade existem já programas de doutoramento em Didática das Ciências Sociais, assim como com linhas de investigação específicas que vão aumentando o volume de conhecimentos sobre o que ocorre quando se ensina e aprende Ciências Sociais, e quando se formam os professores para o seu ensino.

No ensino secundário, é cada vez maior o número de professores que investigam sobre a sua prática de ensino e sobre os problemas de aprendizagem dos seus alunos. Também é cada vez maior o número de propostas de inovação construídas a partir do conhecimento emanado da prática e da investigação didática. A situação da Didática das Ciências Sociais é, sem dúvida, qualitativamente diferente do que era há trinta, vinte ou dez anos. Por isso, podemos manter a esperança de que a sua evolução seguirá em

⁸ Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). Consultar <http://didactica-ciencias-sociales.org/> *Nota dos tradutores.*

⁹ CAP. Curso de Adaptación Pedagógica: atualmente substituído pelo Máster Universitario de Formación del Profesorado. Em Espanha utiliza-se, por vezes, a designação de “maestro”, no sentido de identificar educadores do pré-escolar e docentes do ensino básico que, em Portugal, são formados nas Escolas Superiores de Educação. *Nota dos tradutores.*

alta, e será cada vez maior a sua influência na formação de professores que, certamente, há de oferecer mais espaço para a aprendizagem social dos cidadãos e das cidadãs, na construção da sua consciência democrática.

Referências bibliográficas

- Aldana, S. (1982). *Didáctica de las Ciencias Humanas. Historia*. Marfil.
- Delgado, C. (1999). *Historia que instruye o historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX*. [Tese de doutoramento]. Universidad de Murcia.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 59-66.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.
- García, T., & Pagès, J. (1999). La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 2, 53-69.
- Leif, J., & Rustin, G. (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Kapelusz.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Nathan.
- Pagès, J. (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 175-185.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Díada.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal.
- Rozada, J. M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *con-Ciencia Social*, 3, 42-69.
- Sanchez Adell, J. (1977). *Didáctica de la historia*. Anubar Ediciones.